

García, Vianel Silvana

Límites y posibilidades. La escuela frente a la violencia escolar

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Cita sugerida:

*García, V.S. (2008). Límites y posibilidades. La escuela frente a la violencia escolar. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6077/ev.6077.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

“LÍMITES Y POSIBILIDADES.
LA ESCUELA FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR”¹

Vianel Silvana García
Universidad Nacional de la Plata
E-mail: viachu@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El problema que guió la investigación, para más tarde dar lugar a este artículo, fue el de tratar de descubrir cuáles son las posibilidades o límites que tiene la escuela para contener el problema de la violencia.

El problema de la violencia en las escuelas es algo conocido públicamente y a lo cual se hace referencia en muchos ámbitos. Los diarios reproducen diariamente casos de violencia en sus páginas; el ministro de educación lo menciona en sus discursos; y las maestras y los chicos lidian con el problema todos los días en la escuela. Tanto en establecimientos públicos como privados, alumnos y docentes se ven envueltos en incidentes que culminan en agresiones verbales y en lesiones físicas. Aquello que durante muchos años han sido bromas pesadas entre alumnos y pequeños actos de indisciplina hacia los profesores ha dado paso a lo que hoy se describe como *violencia escolar*.

Pese a que se escucha recurrentemente sobre la violencia en la escuela, actualmente, en Argentina, no se vislumbran estrategias concretas de cómo tratarla al interior de la institución. No hay una política clara desde el Estado y mucho menos desde el quehacer docente. Sin embargo, uno de los signos más elocuentes de que el problema preocupa es la creación del Primer Observatorio Argentino de Violencia Escolar. Éste es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, la Universidad Nacional San Martín y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el propósito consiste en estudiar la temática de la violencia en las escuelas. No obstante, la sensación tanto de las autoridades gubernamentales, como de docentes, padres y alumnos es la de que la problemática desborda y que continúa siendo un desafío para todos.

¹ El presente trabajo fue realizado a lo largo de un año, en el marco del seminario taller, “Reproducción social, pobreza, vulnerabilidad y exclusión social: discusiones teórico-metodológicas”, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de la Plata.

Es por ello que este artículo es un intento de aproximación y aporte a la temática. Me enfocaré sobre la violencia en una escuela secundaria pública de la localidad de Gorina, partido de La Plata.

Para abordar este problema, se plantearon un objetivo general y algunos específicos. Respecto del primero, consideramos de vital importancia indagar acerca de las representaciones sociales que tienen los actores implicados (directivos, docentes y alumnos) acerca de la violencia. En este sentido, una de las primeras hipótesis con la que nos acercamos al campo, era que si docentes y alumnos tenían concepciones distintas de lo que es violencia, muy probablemente los primeros quisieran contener algo que los segundos no reconocían.

En cuanto a los objetivos específicos, nos pareció conveniente indagar, en primer lugar, en los profesores acerca de la relación profesor-alumno y de la relación alumno-alumno. Esta es una forma de llegar a una representación social de violencia, reconstruyéndola a partir del análisis del discurso y evitando la indagación directa, la cual nos parecía poco pertinente por lo delicado del tema. Al mismo tiempo creímos oportuno inquirir sobre los métodos de los que se valen los docentes para tratar de contener esa violencia, lo cual también nos conduciría a la reconstrucción de esa representación social. Respecto de la concepción de la violencia por parte de los alumnos, ésta fue abordada a partir de un eje relacional, apelando a la descripción de la relación entre ellos y con los profesores, y otro más bien subjetivo, indagando acerca de la visión personal sobre su comportamiento.

La metodología que se utilizó fue de tipo cualitativa por ser la que más se adapta al tipo de datos a relevar. Se realizó observación participante y 16 entrevistas en profundidad con preguntas parcialmente estructuradas entre docentes y alumnos de 7º, 8º y 9º año del turno mañana. La muestra fue intencional y comprendió a jóvenes de los dos sexos, de 7º, 8º y 9º año del turno mañana; y a profesores de las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica e Inglés pertenecientes a una escuela de la localidad de Gorina partido de La Plata. La selección de los mismos estuvo orientada por el criterio de accesibilidad.

NOTAS TEÓRICAS

Indagar acerca de la violencia escolar implica partir de la convicción de que ésta es un brazo de la violencia que invade a la sociedad en su conjunto. Es una problemática que afecta a personas e instituciones y las causas son múltiples. En este sentido, nos parece pertinente rescatar el análisis que Valentín Martínez-Otero Pérez (2005) hace sobre las posibles causas

de la violencia. Según el autor, las fuentes de ésta se encuentran por un lado, en las *desigualdades sociales*, con grandes sectores afectados por la pobreza y el desempleo, y aun cuando la escuela contrarresta los efectos negativos de este desequilibrio estructural, poco puede hacer en solitario. También puede identificarse, por otro lado, un plano de *relaciones interpersonales*: la desmotivación del alumno respecto de metodologías poco atractivas o al fracaso escolar; insuficiente insensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, la configuración del profesor como una figura contra la que hay que rebelarse o directamente ignorarla; el empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la rivalidad; el individualismo rampante y el debilitamiento del sentido de la comunidad; etc. Creemos que también pueden señalarse aspectos de la *familia* que son disparadores de violencia: la desintegración del grupo familiar con la consecuente desatención de los hijos; padres que trabajan todo el día y son reemplazados por hermanos más grandes que crían a sus hermanas más chicos; la utilización de la violencia en el hogar, en donde el joven aprende a resolver los problemas con arreglo a lo que vive; los métodos educativos basados en la indiferencia o en la punición o también en la permisividad; la falta de afecto y contención al interior del núcleo; etc. Y finalmente, pero sin agotar el abanico de causas, *la escuela* puede tener aspectos que también contribuyan: las múltiples exigencias de adaptación provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado; la hipervigilancia institucional y los métodos pedagógicos basados en comparaciones y en castigos; las preocupaciones exclusivas por los resultados académicos de los alumnos y su comparación con la norma en detrimento de las personas y de los procesos educativos; la presencia de una cultura escolar hegemónica que puede chocar contra otras en posición desventajosa, la asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos; etc.

En concordancia con lo dicho anteriormente respecto de la escuela, consideramos imprescindible tratar de situarla en el espacio social. El identificarla como una institución que puede contribuir al desenvolvimiento de la problemática implica tomar postura acerca de cuál es el papel que desempeña como institución de la sociedad.

Para ello, describiremos el lugar de ésta desde la teoría de P. Bourdieu y J. C Passeron expuesta en “La Reproducción” y a partir del análisis que hace el autor Víctor M. Gómez (1994) de esta obra. Según este último, la contribución teórica de estos autores permite rescatar el papel simbólico del aparato escolar en la reproducción de la estructura social, elaborando una teoría de las relaciones simbólicas, en particular las relaciones de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, su vocabulario, sus formas de evaluación y selección, como expresión de relaciones sociales desiguales y como forma legítima de reproducción de éstas.

Lo central en esta teoría es cómo la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y con ello la estructura del espacio social. Bourdieu y Passeron señalan que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981). “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).” “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re – produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural”. La selección de los significados que define objetivamente la cultura de un grupo como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico o biológico, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la ‘naturaleza de las cosas’ o a una ‘naturaleza humana’. En consecuencia, la cultura será arbitraria respecto de las condiciones sociales de su aparición y de su perpetuación. Los hechos culturales se producen en determinadas condiciones sociales de existencia, y se deben a las condiciones sociales de su producción y de su reproducción, con todas las reestructuraciones y las reinterpretaciones correlativas a su perpetuación en condiciones sociales transformadas.

Además los autores agregan que “en una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes”. En consecuencia, según Víctor M. Gómez, la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima la arbitrariedad cultural.

Pero esta legitimación de la cultura dominante requiere por parte del sujeto educativo, una continua valoración e internalización de ésta, hasta adquirir un *habitus* permanente y autónomo. Este *habitus* es también resultado del poder de la “violencia simbólica” inherente a toda acción pedagógica. Esto es fundamental para entender el papel que Bourdieu y Passeron atribuyen al sistema educativo en la reproducción social: la escuela resguarda y facilita la reproducción, tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes, al ocultar y disimular las relaciones de fuerza que les corresponden. En palabras de los autores, esto sería que en una formación social determinada, las diferentes acciones pedagógicas tienden a reproducir la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan a esta arbitrariedad cultural en posición dominante. Además “el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social”.

Así la arbitrariedad cultural de grupo social dominante (sus formas lingüísticas, sus formas de expresión, sus preferencias literarias y artísticas, sus construcciones ideológicas, etc.) se convierte en la norma legítima de evaluación de la experiencia educativa. Las diferencias sociales desaparecen al ser redefinidas como diferencias en rendimiento académico. Esta es la mayor contribución de la escuela a la reproducción social, pues legitima la desigualdad social al presentarla como la desigualdad natural de los individuos al competir por ciertas “normas” académicas “necesarias”. A esto lo acompaña la titulación o acreditación educativa jerarquizada, que es el ritual necesario para la certificación social del valor diferenciado de los individuos.

El proceso de transmisión cultural de la desigualdad social se efectúa a través de la articulación entre los patrones macro-sociales de desigual distribución de la riqueza, la cultura y el conocimiento, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus contenidos, sus formas de evaluación y selección. Las características de esta articulación son definidas en función de “la estrategia de reproducción” de los grupos de clase media y alta, en su esfuerzo por mejorar su posición dentro de la estructura de clases mediante el incremento de su capital cultural.

De esta forma la estrategia de reproducción del capital cultural consiste en impedir que se devalúe este capital cultural (el perteneciente a la clase dominante) mediante el énfasis otorgado al valor social y cultural de la educación liberal y académica. Esta estrategia de reproducción se expresa también en las dimensiones pedagógicas de la educación, mediante la alta valoración de la elegancia, la fluidez, y erudición de la expresión verbal y escrita, el

énfasis en la solución de problemas, la búsqueda de la afirmación personal del estudiante y el desarrollo de su creatividad. Estas características educativas en general se encuentran ausentes en la práctica pedagógica de las escuelas de los grupos sociales de minorías étnicas y de bajos ingresos. Finalmente la creación de instituciones educativas de carácter elitista complementa la estrategia de reproducción de la elite intelectual.

Esto es claramente descrito por los mismos docentes. En las entrevistas realizadas, muchos de ellos señalaban el hecho de que forman parte de un sistema de educación en donde la escuela no se sabe bien qué función cumple en la sociedad. Por las características de la comunidad en la que se encuentra, y debido a los grandes problemas socioeconómicos que sufre, la escuela, antes que educar, cumple, además, otras funciones: es comedor; es espacio de contención familiar frente a la ausencia de la misma; es gabinete psicológico montado por los propios profesores al no tener uno designado por el ministerio. Los programas de acción que provienen del ministerio tienen propuestas que distan de las realidades para los cuales fueron formulados. Entonces, en consecuencia, la calidad de la enseñanza no sólo es mucho menor al “ideal” sino que esa función queda relegada ya que ante la urgencia de la situación prefieren funcionar como un apoyo para los chicos para paliar los asuntos más urgentes (violencia familiar, embarazos, etc.). Según los profesores, esto es percibido por los chicos también, y de alguna manera la escuela pasa a ser una obligación impuesta desde afuera, y en consecuencia concurren. Siempre y cuando no exista la necesidad apremiante de salir a trabajar, donde en este caso la educación es lo primero que se relega. Afirman que los chicos no saben para qué van, ya que eso no les asegura que al salir de allí puedan conseguir un trabajo. Los docentes (y desde su punto de vista, también los chicos) perciben esa disociación entre la escuela para los incluidos y para sus alumnos; en consecuencia manifiestan la necesidad de resignificar la escuela. Una profesora decía: *“la escuela es un núcleo donde se juntan un montón de sectores, los padres, los docentes y los chicos, y nadie espera lo mismo ni hay un proyecto común; todos estamos en mundos separados. Los docentes esperan una cosa, de su trabajo y de los chicos o ya ni esperan nada; los padres no sé muy bien, no depositan demasiada expectativa en la escuela, algunos no todos o depositan pocas expectativas o poco nivel de llegada a la escuela; y los chicos yo creo que ven un poco esto de los adultos y muy bien no saben por qué están acá ni saben qué es lo que hay que hacer acá en la escuela. Y además tenés chicos que todavía vienen con una cultura escolar anterior y tenés chicos que realmente traen su cultura de la calle y la trasladan acá a la escuela y la escuela pierde forma. Entonces con tanta gente que no sabe muy bien cómo se relaciona o qué función tiene que cumplir la institución esto es una cosa como medio deforme que no tiene una dirección.*

Lo que hay que hacer es darle una dirección, hay que crear espacios de trabajo colectivo entre docentes, de trabajo con los padres con la comunidad; espacios de pensar la escuela, esos espacios hay que construirlos y demandarlos al Estado y también tenemos que empezar a construirlos nosotros. Empezar a pensar con la comunidad, con los chicos y los docentes qué queremos de la escuela”.

Respecto de lo dicho anteriormente, cabe resaltar, como lo dicho en “la Reproducción” se cumple al pie de la letra. Existe en el discurso de los docentes la repetición de la visión hegemónica de la escuela y del quehacer pedagógico: hablar de un “ideal” de educación; del fracaso de la escuela como trampolín para el progreso; la mirada desaprobadora de la cultura de la calle y de alguna manera de la deslegitimación del sistema educativo. Como telón de fondo podemos vislumbrar que predomina la perspectiva de que la escuela cumple una función exitosa en tanto reproduzca la estructura social que responde al paradigma neoliberal. Además, hay que tener en cuenta que esta caracterización de la educación y esa resignificación que se mencionan responden a esta visión del sistema escolar.

En conclusión, según Gómez, para Bourdieu y Passeron la importancia política fundamental de la escuela moderna reside en haberse convertido en el mecanismo estratégico, supuestamente neutro y objetivo, al cual las clases dominantes relegan de manera cada vez más completa el poder de selección social y parecen así abdicar del poder de transmisión hereditaria de los privilegios, y es esto cada vez más consecuente con un orden social, por consiguiente con una concepción de la escuela, que se presenta organizada bajo la apariencia de justicia, retribución, democracia e igualdad y que excluye la imposición por la fuerza de los intereses de las clases dominantes sobre las subordinadas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, ahora sí, nos adentraremos en la problemática de la violencia en la escuela.

Hay que tener en cuenta que la clarificación conceptual del término violencia es compleja, ya que éste puede ser abordado desde distintos ámbitos como la medicina, la psicología, la sociología, la criminología, etc. Teniendo en considerando esto, hemos tomado como definición la expuesta por Cecilia Lavena (2002). En este sentido, “La violencia escolar se define por las *características objetivas* del mismo hecho violento, así como también por cómo es *percibida* por los sujetos involucrados.” Entendemos que esto sea así porque se debe poder describir y en consecuencia relevar características objetivas que distingan a los distintos hechos, en el sentido de que no es lo mismo un insulto que un golpe o un asesinato.

En tanto hecho objetivo, según esta autora, se considera “violencia escolar a todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, las armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo, provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación o la negación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar”.

En cuanto a la *percepción* de los sujetos involucrados, Lavena retoma de Debarbieux que, la violencia dependerá de cómo dicho acto es decodificado como tal por una víctima o por un observador que interpreta el hecho. Según este autor la violencia no es un conjunto de hechos objetivables, totalmente describible por un observador exterior según una taxonomía fija. La violencia es antes que nada una representación social dependiente de las condiciones socio históricas determinadas. Siguiendo este criterio, Debarbieux conceptualiza la violencia como: “la desorganización brutal o continuada de un sistema personal, colectivo o social que se traduce en una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material”. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, consciente o inconsciente, pero puede existir violencia, desde el punto de vista de la víctima sin que exista necesariamente agresor ni intención de perjuicio. La violencia es dependiente de los valores, los códigos sociales y las fragilidades personales de las víctimas. Puede actualizarse en los crímenes y delitos (contra la humanidad, contra las personas, contra los bienes individuales o colectivos) o en el sentimiento de violencia que inhabilitan los límites protectivos de los sujetos individuales y sociales que las padecen.

Tomando la perspectiva de Debarbieux, a partir de las entrevistas, tratamos de rastrear cuáles son las representaciones sociales que tanto docentes y alumnos tienen acerca de la violencia escolar. En este sentido tomamos como representación social la noción de Jodelet (1985). Según ella, la noción de representación social se sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera en que los individuos, como sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de su entorno próximo o lejano. En pocas palabras, es el conocimiento «espontáneo», «ingenuo», ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de sus experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. En otros términos, se trata además de un conocimiento práctico.

En este sentido, respecto de la representación que los profesores tienen de la violencia, tratamos de reconstruirla a partir de dos ejes; en un caso relacional, centrándolo en la relación profesor-alumno alumno-alumno y en el otro caso a partir de las herramientas de las que se valen para lograr contener esa violencia.

Respecto del primer eje, todos los profesores recalcaron que la relación con sus alumnos es la de “profesor-alumno”, donde ambos actores reconocen y respetan su rol al interior de la institución. A la hora de calificar su relación con los chicos la calificaron de buena, reconociendo un cierto cariño, pero respetando el lugar que cada uno tiene. Identifican la dispersión, la falta de vocabulario adecuado, la conducta más infantil (sobre todo en los 7º grados que son los grados de transición entre la primaria y la secundaria) como las cosas ante las que llaman la atención.

La violencia aparece a la hora de describir la relación entre los chicos. La agresión verbal aparece en todos los casos (desde malas palabras, burla, menosprecio respecto de la nacionalidad). La agresión física es mencionada, pero en menor medida. Uno de los profesores expresó que se daba más entre las mujeres que entre los hombres y fuera de la escuela. También en un caso se mencionó el trato agresivo sobre todo hacia la mujer por parte del hombre. Respecto de esto una profesora de inglés mencionaba: *“¿entre ellos? [una relación] de violencia... a veces física, verbal seguro... nada más si tenés ganas ponete a leer las paredes de 7º... eh, muy sexual, explícitamente sexual, estaría bueno que tomaras nota de lo que esta escrito en 7º, 7º, no tanto en 8º y 9º. Muy sexual, se ve que tienen despertares tempranos, que los ejecutan. En ese sentido violenta, con mucha violencia hacia la mujer. Son re machistas, vienen de familias donde el tronco es re machista, la mujer degradada, la mujer llevada... muchas quedan embarazadas en 7º hay embarazos y en 8º y 9º no”*. Otra profesora de Ciencias Sociales, al preguntarle por la relación entre los chicos mencionó que tienen una relación fragmentada en el sentido que no se piensan colectivamente; ni como grupo de un curso y mucho menos como miembros de la comunidad educativa, *“Y es muy fragmentada. Se establecen grupos. Les cuesta mucho pensarse en conjunto como un proyecto colectivo, tienen una visión de subgrupos. En este caso, en este curso no llega a agresiones mayores, hay otros cursos donde si por ahí el enfrentamiento entre los grupos puede llegar a ser muy violento... hay alguna agresión o alguna palabra que ofende pero...”*

Respecto del segundo eje, éste fue pensado a partir de la hipótesis de que podía generarse violencia haciendo abuso de poder o, por el contrario por la excesiva permisividad. En este caso, los recursos con los que se cuenta son: en primer lugar el diálogo.

Absolutamente todos los profesores hacen uso del dialogo, invitando al alumno a reflexionar acerca de la acción por la que se le llama la atención, cualquiera sea. Después se implementan desde notificaciones a los padres hasta la charla con la directora como instancia superior y ante casos serios, entre los que podría mencionarse una falta de respeto hacia un adulto; la constante interrupción de la clase o la agresión física. La suspensión es un último recurso al que casi no se apela a no ser que sea muy grave y se hayan agotado las instancias de tratamiento. Respecto de esto una profesora se quejó en el sentido de que se espera mucho hasta llegar a una sanción determinante; y otro mencionó que no hay una estrategia conjunta y que en consecuencia queda a cargo de cada profesor las medidas a tomar dentro del espacio de su clase, sin recurrir a un superior o a alguna medida que implique un cambio de situación dentro de la escuela. Todos en alguna medida se hicieron cargo de su rol y en consecuencia ponen el límite sin caer en el autoritarismo.

A este respecto, la violencia es visualizada desde un aspecto físico y otro verbal. Ante eso, las medidas que se toman tienen que ver con hacer reflexionar al alumno respecto de cuál es la conducta que no debe repetirse. Tanto profesores como directivos mencionaron que el hecho de hacerlo pensar, evitando la suspensión (en donde, partir de ésta, se supone que el alumno reflexiona en su casa), pasa por la cuestión de que en muchos casos el ambiente familiar del que forman parte esos chicos es aún más violento. Entonces el que reflexionen pasa por enseñar que eso está mal y que además la escuela es un espacio en el que esa conducta no tiene lugar y en consecuencia tampoco debería tenerlo en otros ámbitos; sumado a que se intenta de este modo no reproducir esa violencia que se pretende evitar. Esto es finalmente lo que parece estar como telón de fondo.

Pese a lo dicho anteriormente, lo discursivo en algunos casos dista del accionar observado. Esto ocurre sobre todo en cómo se desarrolla la relación entre los profesores y los alumnos. Si bien los primeros reconocen la violencia sobre todo entre los chicos, ante lo cual ellos reaccionan con herramientas tratando de no reproducirla, en los hechos las cosas no son tan así. De este modo, la llamada de atención se hace mediante un grito; o ante la ignorancia de un alumno frente a lo que se le esta diciendo, quiere el adulto hacerse notar levantando la voz.

Respecto de la concepción de la violencia por parte de los chicos, ésta fue abordada a partir de un eje relacional (apelando a la descripción de la relación entre ellos y con los profesores) y otro más bien subjetivo, indagando acerca de la visión personal sobre su comportamiento.

Los chicos de 7º reconocieron llevarse más o menos. Hay una rivalidad marcada entre chicos y chicas y entre las chicas. Entre los sexos se enfrentan y tratan de calmarse entre ellos, aunque los resultados no son los mejores: según uno de los chicos, “*se lo toman a chiste*”. Se comunican gritándose y a la hora de la auto-evaluación del comportamiento del grupo dicen que se portan regular.

En cuanto a la relación entre los chicos de 8º grado hay discursos divididos: tres dijeron llevarse bien; y dos más o menos. Sin embargo todos resaltan que con los que menos se llevan es con “los terribles”; además todos coinciden en que no son de tranquilizarse entre ellos, porque la respuesta siempre es una burla. Estos “terribles” son varones y ante su comportamiento revoltoso la actitud del resto es pasiva. No se meten para no tener problemas ellos. Hay mucha rivalidad entre las chicas que se manifiesta en agresiones verbales y físicas y son referidas a temas como la discriminación y belleza. La agresión verbal también se manifiesta de hombres hacia mujeres, en tono de burla o menosprecio. A la hora de la propia evaluación hay quienes dicen portarse mas o menos y hay quienes opinan portarse bien porque saben cuando parar.

En 9º grado todos dijeron llevarse bien. Igualmente se observa la misma respuesta ante los que “se portan mal”: se los ignora para no meterse en problemas. Dicen, en general, portarse “medio mal”.

En cuanto a la relación con los profesores es unánime la respuesta: independientemente del grado en el que nos situemos todos los chicos dijeron tener una buena relación. La caracterizan como una relación de “profesor-alumno” y es bien vista. Dicen llevarse mejor con aquellos que explican a la hora de dar los contenidos, que dan lugar al diálogo (entre profesor y alumno y entre alumnos) y que son firmes a la hora de contener los malos comportamientos. Ninguno de los chicos reconoció que ese mal comportamiento sea violento a no ser que haya una trompada de por medio. Los disturbios en el aula, que los tiene como protagonistas no son violentos sino parte de un juego. Uno solo (7º) dijo llevarse mal con aquellos que les gritan cuando el desorden fue causado por dos o tres chicos, y se paran ante la clase “como policías” y tienen que “escuchar el sermón”.

En este caso, los chicos perciben la violencia cuando se trata de las relaciones entre ellos. No hay mención respecto de que se ejerza por los profesores de forma jerarquizada, pese a lo que ya se dijo anteriormente; y tampoco se hace una referencia explícita a que desde su parte el trato hacia el profesor sea violento. Cuando se les pregunta directamente si hay un trato agresivo enseguida lo identifican con la agresión física; en muy pocos casos se hace referencia hacia el mal trato como un trato violento. Van a lo más obvio, sin identificar otros

aspectos de las relaciones entre ellos, o mismo con los profesores que son igualmente violentas: la discriminación, la burla, el menosprecio hacia el otro.

¿VIOLENCIA ESCOLAR?

Luego de haber revisado bibliografía sobre el tema y una vez concluido el trabajo de campo, a la hora del análisis nos surgió una pregunta, ¿hay realmente violencia en esta escuela? La respuesta inmediata fue, sí. Uno al leer podría pensar, como algunos de los profesores mencionaron, que esta escuela respecto de otras “es un paraíso”. Sin embargo no hay que minimizar los sucesos violentos que a diario se registran.

Para ser más elocuentes, nos parece pertinente en este punto referirnos a la categorización conceptual descrita en un artículo de Valentín Martínez Otero Pérez (2005, pp. 95-98) inspirada en Moreno y Borrego. Ese autor va a referirse a conductas antisociales y su clasificación nos parece una forma adecuada de clarificar y sistematizar los sucesos descritos por esta comunidad educativa a raíz de las entrevistas y de especificar de qué hablamos cuando decimos que hay violencia en las aulas.

En este sentido en las entrevistas se trató de rastrear el problema de la violencia, en los alumnos, a partir de preguntarles acerca de su comportamiento, por las cosas que más les llamaban la atención, por la relación con sus compañeros y con sus profesores; y en los profesores a partir de la descripción de la relación entre los chicos y entre ellos y los alumnos. A partir de estos disparadores las distintas conductas que emergieron concuerdan con algunas de las categorías que este autor brinda. Una de ellas sería disrupción en las aulas. Ésta se refiere a las acciones de baja intensidad que interrumpen el ritmo de las clases. Las disrupciones tienen como protagonistas a los alumnos, quienes a través de sus comentarios, risas, juegos, movimiento interrumpen el desarrollo normal de una clase. Este tipo de comportamiento es el mencionado por los chicos al preguntarles por qué cosas se les llama más la atención. Por los profesores también es mencionado como el factor que impide tener un clima apropiado de clase. Ellos minimizan este tipo de conductas y es tomado como algo “normal”; el “tranquilizarlos” es la primera tarea a la hora de entrar al aula para dar clase. Otra categoría que podría englobar otro tipo de conductas sería la de vandalismo y daños materiales. Si bien este tipo de agresiones no fue mencionado frecuentemente, existen referencias. El romper bancos, ventanas, sacar las rejas de las paredes, romper las estufas, escribir las paredes de las aulas y las mesas es visto por los chicos sólo como una conducta que saben que es inaceptable, y por los profesores como una forma violenta de expresarse que

denota muchas de las cosas que les pasan internamente. Otro concepto analítico es el de la violencia física ejercida tanto contra lo material, como contra las personas. En este sentido, se hizo mención a la trompada mayoritariamente. Sin embargo a raíz de sucesivas charlas con la directora, ella mencionó un episodio en el que un chico había concurrido a la escuela con un arma. Este hecho no había sucedido en el año en que se realizó el estudio, pero a la hora de mencionar la problemática de la violencia se le hizo mención. Otra categorización que merece un lugar es la de bullying. Este término en inglés designa a los procesos de intimidación y de victimización entre pares. Aunque a veces no sale a la luz, es un fenómeno extendido que consiste en maltratar (psicológica o físicamente) a otro alumno. Se distinguen varias modalidades: *Física*: a través de empujones, patadas puñetazos; *Verbal*: es el más habitual, y se expresa por medio de insultos, humillaciones públicas, de burlas, etc; *Psicológica*: este componente esta presente en todas las versiones del maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima; *Social*: se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Este tipo de maltrato aparece mucho en los discursos de los chicos y profesores. Entre los chicos en forma verbal a partir de las humillaciones referidas a la nacionalidad o belleza; también se da en su forma psicológica a partir de la amenaza infundiéndolo temor y provocando la consecuencia buscada: que no diga nada. De hecho entre las chicas, hay una rivalidad que se expresa en golpes en los juegos planteados en la hora de educación física. Ante eso, no se dice nada, el discurso es, “*después es peor*”. Esta es una de las consecuencias descritas ante este tipo de comportamientos. Aunque por fuera de las víctimas, otros chicos conozcan esta realidad no suelen hacer nada para evitarla, ya sea porque no saben como hacerlo o porque creen que no les concierne. El miedo a las represalias impide que algunos alumnos denuncien la situación.

Las consecuencias del *bullying* dependen del tipo de maltrato, de su duración, de la personalidad de la víctima, etc. En cualquier caso nos encontramos ante un fenómeno que puede traducirse en fracaso y en inadaptación escolar, en infravaloración, en depresión, en trastornos fisiológicos, etc. Incluso en casos extremos puede llegar al suicidio. El maltrato suele desorganizar a la persona y perturbar seriamente sus relaciones con lo que lo rodea. Las repercusiones negativas del *bullying* se extienden también a los agresores, cuyos sentimientos pueden pasar de la satisfacción inicial a la culpabilidad.

Otro concepto que cabe destacar es el de la agresión sexual. Es un tipo de violencia “invisible”, que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, en manoseos y en violaciones. Este tipo de agresión no se registró en las escuelas, pero sí al interior de las familias de los chicos. Las consecuencias de

ello llegan hasta el establecimiento y se las aborda desde el gabinete psicológico y en instancias judiciales, dependiendo de los casos.

Esta clasificación clarifica y distingue los distintos comportamientos. Teniendo en cuenta la definición de violencia expuesta más arriba, entendemos que todas estas categorías hacen referencia a comportamientos violentos más allá de que en algunos casos esto no sea interpretado así por los actores involucrados. Un ejemplo claro es el de la disrupción en el aula. Esto fue mencionado tanto por alumnos como por profesores y es minimizado; esta disrupción es vista como un clima que genera desorden, ante lo cual basta con calmarlos. Sin embargo en ese generar desorden, se implica un “juego” entre los que lo generan y una total ignorancia ante quien está al frente del aula o ante quienes no participan del “juego”. A la ignorancia le sigue la burla, y sólo ante reiteradas llamadas de atención o un grito, el clima cesa, y se vuelve a un ritmo “normal”. Esto surge a partir de la observación reiterada o ante la interrupción de una clase. Es notable cómo, quienes conviven con esto a diario lo naturalizan, sin que por ello deje de ser violento.

HERRAMIENTAS PALIATIVAS

Una vez identificada la problemática al interior de la institución escolar, para empezar a descubrir cuáles son las posibilidades o límites de ésta respecto de la violencia, hay que detenerse en las herramientas de las que se arman los profesores con este objetivo. Hablamos de las herramientas de los docentes, porque en realidad no hay estrategia conjunta a nivel institución y mucho menos una política de Estado. Todos los profesores mencionaron que, si bien existe una tendencia hacia la contención y el diálogo y que en este sentido es pregonado por la directora del establecimiento, y de ahí hacia abajo a nivel jerárquico, el tratamiento de la violencia queda a merced de cada profesor.

En este sentido, esas herramientas a las que se hizo referencia se enmarcan en el diálogo y la reflexión. Siempre haciendo alusión a la reflexión del alumno. Todos los docentes apuntaron a que es éste el que debe reflexionar y son ellos quienes están ahí para acompañarlos. Esta estrategia es interesante en el sentido de que pretende concientizar a los actores involucrados en el conflicto para tratar de resolverlo sin caer en la reproducción del mismo. Si bien considero que éste es un gran acierto por parte del plantel docente, creo que el tratamiento individual y no como parte de una estrategia de conjunto, le quita el potencial efecto positivo que esta estrategia tiene. El hecho de que cada profesor sea el que en última instancia decide qué hacer frente a un hecho violento, hace a un abordaje fragmentado del

problema y ello difícilmente contribuye a una solución de fondo. Esto se refuerza aún más, cuando en las narraciones de los profesores queda implícito que la problemática se la aborda siempre desde una situación puntual donde se trata el tema de igual forma, sin que exista como trasfondo una estrategia conjunta y deliberada por todo el equipo docente.

CONCLUSIONES

Después de haber hecho un repaso por las representaciones sociales de la violencia, de haber acordado una definición de violencia y haber brindado un panorama de lo que ocurre en esta escuela secundaria, se desprenden algunas conclusiones a las que vamos a referirnos a continuación.

Antes que nada es claro que esta escuela sufre la problemática. Hay una referencia explícita hacia ella por parte de los actores y en concordancia con esto se ponen en práctica distintos modos de contenerla. La violencia, desde los profesores es visualizada desde un aspecto físico y otro verbal como malas palabras, burla, menosprecio respecto de la nacionalidad, etc. Ponen el acento en que esto se manifiesta en las relaciones interpersonales que se dan entre los chicos. Ante eso, las medidas que se toman tienen que ver en primer lugar con hacer reflexionar al alumno respecto de cuál es la conducta que no debe repetirse. Luego se mencionan las notificaciones a los padres y la charla con la directora como una instancia superior y ante casos serios. Finalmente la suspensión es un último recurso al que casi no se apela a no ser que se trate de un hecho muy grave y se hayan agotado las instancias para revertirlo.

Los alumnos, también perciben la violencia cuando se trata de las relaciones entre ellos. No hay mención alguna a que la relación con sus profesores tenga estos rasgos. Cuando se les pregunta directamente si hay un trato violento enseguida lo identifican con la agresión física; en muy pocos casos se hace referencia hacia el mal trato como un trato violento. Van a lo más obvio, sin identificar otros aspectos de las relaciones entre ellos; o mismo con los profesores que son igualmente violentas: la discriminación, la burla, el menosprecio hacia el otro.

A raíz de lo descrito, es interesante señalar dos cosas. En primer lugar, tanto alumnos como profesores dan cuenta de que la violencia se manifiesta en las relaciones interpersonales entre los alumnos. Ni unos ni otros perciben que en el quehacer diario y en el tratar de abordar y contener el problema, son los mismos profesores quienes, sin quererlo, terminan reproduciéndolo. Desde lo discursivo, los modos y las conductas que no desean que se

reproduzcan son claros; sin embargo la práctica desborda, los maestros no sólo lidian con este tipo de problemáticas al interior de la institución y todo termina en que entre lo dicho y lo hecho hay una realidad difícil de manejar. La violencia está implícita, pero está. Esto se ve, por ejemplo, en la reacción de un profesor a un alumno a partir de un grito, cuando se lo esta reprendiendo, paradójicamente, por un mal trato.

En segundo lugar, respecto a los métodos para contener a la violencia, observamos que los objetivos no son más que éstos y que no pareciera haber un tratamiento del problema para poder avanzar en su disminución o en el mejor de los casos para hacerla desaparecer. El hecho de que la metodología utilizada no se recueste sobre una política pública, como instancia ideal, o al menos en una estrategia elaborada por el conjunto del plantel docente hace que las posiciones tomadas adquieran forma al interior del aula conforme al parecer de quien la implementa teniendo como fin último la contención del problema sin atacar las causas profundas del mismo. Como consecuencia de ello, el resultado es una reflexión constante y una violencia que aflora todo el tiempo como el adversario permanente contra el que se intenta luchar.

Cabe hacer una última aclaración. No es menor considerar que esta problemática se desenvuelve al interior de una institución que reproduce la desigualdad social a través de la violencia simbólica ejercida por la acción pedagógica. Aquí queda abierto un sendero a indagar. Si bien apriorísticamente consideramos que la violencia escolar esta relacionada con el hecho de reproducir una estructura social que permite vivir a unos y sobrevivir a otros, quedaría por investigar cómo se relacionan los aspectos mencionados, la violencia escolar y la escuela como reproductora de la desigualdad social, en el marco actual del neoliberalismo.

La sensación que nos queda es que en última instancia las posibilidades de esta escuela son las de un abordaje superficial que funciona como dique de contención sin atacar las causas y con el objetivo de que el dique no desborde. Queda por ver cuáles son los factores que contribuyen a que esto se desarrolle de esta manera y analizar las posibles alternativas que conducirían al tratamiento profundo del problema.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay M., (2005), “Violencia en las escuelas: un gran desafío” en Revista Iberoamericana de Educación, Mayo – Agosto. N° 38.
- Alonso L. E., (1998), Cap. 6: “El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos”, en La Mirada Cualitativa en Sociología. Editorial Fundamentos, Madrid
- Boudieu P., (1997), Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu P. y Passeron J.C., (1981), La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial LAIA, Barcelona España.
- Dussel I., (2004), “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina
- Lavena C., (2002), “Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina”. Investigación sobre violencia escolar en la Argentina: “¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina”. Universidad de San Andrés
- Martínez Otero Pérez V., (2005), “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia” en Revista Iberoamericana de Educación, Mayo – Agosto. N° 38.
- Moscovici S. y otros, (1985), Psicología Social. Pensamiento y vida social. psicología social y problemas sociales. Paidós, Buenos Aires.
- Sautu R, (1998), “El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores”. Buenos Aires: Ed. De Belgrano. Cap. 1

- Torres C. A. y Rivera González G, (1994), Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Editorial Niño y Dárila, Buenos Aires

- Valles M, (1997), “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Madrid. Síntesis. Cap. 6

- Wainerman C. y Sautu R, (1998), “La trastienda de la investigación”, Buenos Aires, Editorial Belgrano